

## AVALIAÇÃO COMO PROCESSO CIENTÍFICO

*Maria Helena Carvalho dos Santos*

Quando se escreve sobre *A era da incerteza*<sup>1</sup> todas as interrogações serão válidas e quando essas interrogações colocam a questão da *Ciência na Universidade*<sup>2</sup> não estaremos apenas a fazer a avaliação de passados recentes, num certo sentido economicista e numérico de êxitos/fracassos, numa relembração de insucesso(s) escolar(es), pesando e medindo “oferta”, “produto” e “satisfação do cliente”, numa análise de marketing empresarial, mas as nossas questões, neste Encontro, deverão ser mais profunda porque, verdadeiramente, a nossa avaliação tenderá a responder a questões que só no futuro poderão apresentar quesitos para respostas.

Por isso, nestes Encontros, queria apenas introduzir um problema que tem a ver com as minhas preocupações e sentido de responsabilidade perante os alunos dos cursos ou das disciplinas que ministro. E a questão é: **estarão os estudantes da Universidade portuguesa a ser preparados para o futuro** – que lhes é sugerido em termos tanto aliciantes como pessimistas, entre movimentos aceleradores e movimentos travão, revelando hesitações que podem passar por auto-avaliações ou avaliações externas, já não apenas numa relação professor/aluno, mas também numa relação de excelência entre Universidades, numa indispensável formação de avaliadores que terão mais ou menos créditos de acordo com o seu próprio passado de alto nível académico-científico.

A OCDE preocupa-se com a “gestão do ensino superior” e criou programas que se interessam pela “gestão da investigação, da administração, do financiamento e da internacionalização”<sup>3</sup>. Estabelecido o programa é neces-

---

<sup>1</sup> Charles Handy, *A era da incertza*, Edições CETOP, Mem Martins, 1999

<sup>2</sup> *VIII Encontros Interdisciplinares*, organização do Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, UNL, 1999.

<sup>3</sup> [www.oecd.org/FR/aboit/0.html](http://www.oecd.org/FR/aboit/0.html)

sário velar pelo seu desenvolvimento para que se cumpram os objectivos definidos. Paralelamente fica uma margem de manobra para ajustes que devem ser constantemente analisados em face de mudanças verificadas em torno da questão da mundialização, das variações de mercado e das tecnologias da informação e da comunicação. Assim, o programa do ensino superior propõe uma “analyse stratégique et des conseils sur le développement institutionnel et encourage les échanges d’information et d’expertise dans le domaine de la gestion de l’enseignement supérieur”.

Mesmo que o futuro não nos preocupe exageradamente, e que a *Ideia de Gestão* não seja a nossa especialidade académica, verificaremos com facilidade que já não é apenas com os estudantes que deveremos estar preocupados, mas, sem admissão de falsas culpas ou falsos remorsos, parece-me que deveremos também perguntar **se estarão os professores da Universidade portuguesa preparados para entenderem o futuro que todos os dias vai desenhando um diferente mapa de intervenção e necessariamente de objectivos?**

A Universidade, desde a sua fundação, sempre teve dois objectivos: transmitir conhecimentos e servir a *polis*.

Poderemos contar uma história de economistas sobre a “questão portuguesa do trabalho”. Consideravam eles, numa reunião informal, que a melhor característica dos portugueses será “pôr os outros a trabalhar para nós próprios”. Recuando no tempo, lembravam que com a “reconquista cristã” os moçárabes terão sido dos primeiros a trabalhar para os portugueses. Séculos andados, quando o trigo já não chegava para o crescimento da população, os portugueses, de armas na mão, tentaram continuar a “reconquista” e ir buscar os cereais ao norte de África, ou mais longe, quando o trigo já podia ser pimenta ou sedas ou porcelanas. Trabalhar, no sentido de produzir, parece que não está nas raízes culturais portuguesas. O valor do trabalho não entrou nos quotidianos de Portugal, já que, chegados aos finais do século XX, a maior habilidade dos portugueses terá sido “pôr a Europa a trabalhar para nós”.

Nesta *anedota* ou caricatura, poderemos encontrar o profundo sentido crítico que os portugueses sempre revelam para consigo próprios, principalmente se se considerar a questão política. Esta atitude pode, talvez, inserir-se nos comportamentos de princípio de século XX e nas análises que várias correntes de pensamento registaram relativamente a uma depreciação da imagem do homem<sup>4</sup>. Todos os povos têm as suas “histórias” e anedotas, as suas “vítimas” do ridículo, as preferências sobre em que grupos sociais ou

---

<sup>4</sup> Franklin L. Baumer, *O Pensamento Europeu Moderno*, volume II, Séculos XIX e XX, Edições 70, Lisboa, 1990.



regionais fazer recair brincadeiras pesadas – que sempre hão-de ser a síntese de diferenças culturais e o acentuar dessas diferenças. Mas as “anedotas políticas”, como podemos considerar a que recontamos, revelam-se como um ponto alto na convivialidade dos portugueses, que, na falta da análise, fazem a síntese fácil, entendível por alargados sectores da população. Como todos sabemos, as anedotas têm ciclos de vida e repetem-se anos depois, reproduzindo críticas semelhantes sobre personalidades ou comportamentos diferentes, mas análogos embora, às vezes, em locais geográficos longínquos<sup>5</sup>. E a *coisa política* está com muita facilidade no centro dessas críticas, por vezes bem mordazes, mas que dificilmente são penalizadas pelas autoridades, mesmo em regimes autoritários. Assim, era no tempo da 2ª guerra mundial (1939-45) quando, vivendo-se em ditadura, em regime de apertada censura literária e jornalista, as anedotas corriam nos cafés lisboetas, estendendo-se a todo o país, mas também ao estrangeiro, quando jornalistas e correspondentes de jornais estrangeiros circulavam pelo Chiado lisboeta e depois enviavam para fora de Portugal as suas crónicas, as suas informações e contra-informações, que muitas se cruzavam em Lisboa, entre escritórios e agentes de negócios nazis e aliados, com os judeus a passarem também por essa História que Portugal a esse tempo não escrevia de lado nenhum, numa estudada neutralidade que não enganava ninguém. E então nasce a anedota – que aparece entre essas águas turvas, porque as historietas cada um as conta no seu grupo e cada um as ouve e entende como pode ou lhe convém.

Mas daquela história dos *meus* economistas, certamente também poderemos partir para as interessantes questões *substantivas* (como agora se diz) que são anunciadas no título deste trabalho.

Desde há muito tenho andado interessada em investigar alguns aspectos sobre “questões de gestão”. Poderia dizer que cheguei a essas questões por razões de ordem prática – aliás como parece ser boa metodologia: partir do **concreto** para a **teoria**. Então, numa evolução de observação quase semântica fui-me apercebendo quanto a **ideia de gestão**<sup>6</sup> é importante na vida dos indivíduos. Na verdade, com facilidade ouvimos falar em termos como “gerir as crises”, “gerir o nosso tempo”, “gerir o orçamento doméstico” ou falamos de “gestão autárquica”, “gestão pública”, “gestão de recursos humanos” ou “gestão de empresas”, etc., etc., – questões que deram direito a cursos superiores. Sem esquecer que ultimamente foram *best-sellers* alguns

---

<sup>5</sup> Daí podermos ter escutado a mesma historieta a quinze anos de intervalo referida primeiro ao Almirante Américo Tomas e depois ao Presidente Samora Machel ou outros casos semelhantes.

<sup>6</sup> É dispensável, neste trabalho, a referência à vastíssima bibliografia sobre esta área de estudos e que pode ser encontrada com facilidade em qualquer livraria.



livros que introduziram a ideia relativamente nova de **gestão emocional**<sup>7</sup>, que talvez, na prática (ou em algumas práticas) não seja tão nova. Por outro lado, para corresponder a convites universitários, acabei estudando e sistematizando algumas ideias sobre **gestão e modernização**<sup>8</sup> de modo a enquadrar esta problemática dentro de um curso universitário, que acabou a privilegiar **aspectos políticos de cidadania, participação**<sup>9</sup> e **educação**.

E no evoluir deste longo percurso científico-acadêmico, fui verificando que em qualquer situação havia que definir o mais cedo possível os objectivos – que qualquer tipo de gestão exige como parâmetros de actuação. Afinal, como quando se inicia qualquer trabalho ou tarefa – os objectivos devem ser prioritariamente definidos. Aliás, será determinante, como qualquer um sabe, falar de gestão por objectivos e, ao mesmo tempo, fixar parâmetros temporais e calendários de prioridades.

Se este raciocínio é correcto, parece que não poderemos falar de avaliação na escola e na Universidade sem termos definido previamente os objectivos. Claro que todos sabemos como sempre se fez e como em todas as escolas se estabeleceram tradicionais critérios de avaliação. Mas será que numa escola inserida numa sociedade em profundas alterações, poderemos manter essas tradições? A noção de avaliação não terá que ser re-equacionada, de forma mais consentânea com as exigências da sociedade e, paralelamente, tendo em consideração outros conhecimentos e saberes que os estudantes adquirem em outros ambientes e através de outros meios que a Universidade muitas vezes não lhes proporciona?

Se falarmos de um curso das chamadas ciências exactas – será que a Universidade pode proporcionar o contacto com as novidades tecnológicas que os jovens engenheiros vão encontrar nas empresas? Os estágios poderão colmatar estas dificuldades. Da mesma forma poderemos perguntar se é

---

<sup>7</sup> Milton de Oliveira, *Energia Emocional – base para gerência eficaz*; Peter F. Drucker, *O Líder do Futuro – visões, estratégias e práticas para uma nova era*, Editora Futura, São Paulo, 1998; *Pensamento Cooperativo*, Revista de Estudos Cooperativos, Lisboa, 2002; Enoque Gomes Cavalcante, *Sustentabilidade do Desenvolvimento*, Editora Universitária, Pernambuco, 1998; Philippe Herzog, *Manifesto para uma Democracia Europeia*, Campo das Letras, Porto, 2003; David Grayson e Adrian Hodges, *Compromisso Social e Gestão Empresarial*, Publifolha, São Paulo, 2002; Roland Robertson, *Globalização – teoria social e cultura global*, Editora Vozes, Petrópolis, 2000; Luiz Heron da Silva e outros, *Século XXI – qual conhecimento? qual currículo?*, Editora Vozes, Petrópolis, 1999; Remo Bodei, *A Filosofia do Século XX*, EDUSC, Editora da Universidade do Santo Coração, Bauru, SP, 2000; Luís Valadares Tavares e Outros, *Reformar Portugal – 17 estratégias de mudança*, Oficina do Livro, Lisboa, 2003.

<sup>8</sup> Fui Professora Visitante de um Mestrado sobre “Gestão e Modernização” na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Ceará, Brasil, onde orientei alguns seminários.

<sup>9</sup> Posso entroncar aqui o meu contacto com as propostas de “gestão participativa” e de “orçamento participativo”.



através dos estágios integrados que os jovens professores se sentem habilitados a dar aulas para crianças e adolescentes?

Então, falemos de objectivos. Poderemos dar alguns exemplos: quando, por tradição, fixamos os parâmetros da avaliação escolar entre 0 e 20 ou talvez melhor entre 10 e 20 – o que é que isto quer dizer? E quais serão os objectivos de um sistema de educação que fixa essas normas?

Por aqui passará essa grande discussão que é o (in)sucesso escolar. Se estudar, aprender e ensinar, são tarefas normais da vida das sociedades do nosso tempo, o que é que aqueles parâmetros de 0 a 20 pretendem condicionar? Com esta questão pretendo apenas chamar a atenção, para esse complexo problema que é a Avaliação e principalmente a “Avaliação como percurso científico”.

Podemos começar pela tabela de 0 a 20 que é tradicionalmente aceite no ensino superior<sup>10</sup>, como reminiscência de alguma imposição decimal e que simultaneamente fixa, em linguagem académica, que abaixo de dez valores se considera um *chumbo* e a obrigação de repetir a matéria para vir a ter *positiva*. Isto é, o indispensável sucesso só se obtém a partir de 10 valores. Assim, podemos deparar-nos com a situação em que ter 9 valores é igual a ter zero. E por isso também devemos, por vezes, ouvir os alunos queixando-se de que *chumbaram* por um ponto ou por meio ponto, quando, por norma, os professores não dão o 20 como nota máxima, o que já reduz a tabela do 9/10 para além da matéria média a saber. E depressa nos deparamos com os conceitos: saber e conhecer. Saber tudo ou não saber nada. Saber o que saiu no exame ou não saber o que saiu no exame... Isto é, o que começa a estar em causa, não é o que o aluno sabe, mas o que **não** sabe e quais e quantas são as matérias avaliáveis nesse esquema de pergunta-resposta.

Então, talvez se deva equacionar a questão de outra forma: o aluno, para ter *positiva*, e ser considerado apto a passar para outras matérias, ou para outros anos, ou outras escolas, deve saber um mínimo adequado ou satisfatório. E isto, assim, será suficiente? O conhecimento pode medir-se, numa disciplina semestral, em quantidades, como se fossem gramas? Ou o ensino universitário deve revelar outros valores? E não adianta que um professor, na sua sala de aula, faça desta ou daquela maneira. O que estou pretendendo é fazer neste Encontro uma reflexão sobre **avaliação partindo dos objectivos**. Todos os modelos foram inventados – porque não reinventar alguma coisa em conjunto nesta Faculdade? Por exemplo, porque não inserimos um ponto prévio “**objectivos**” quando anunciamos os programas das diversas disciplinas? E porque a Universidade não anuncia os seus objecti-

---

<sup>10</sup> O ensino básico e secundário adoptaram recentemente outros parâmetros.



vos quando cria mais um curso, ou um laboratório, ou um centro, etc.? A Universidade está interessada em abrir as portas apenas aos “melhores alunos”? – para isso institui os “numeros clausos”. **E se estiver interessada em contratar “os melhores professores” de que mecanismos dispõe?**

Vejam: Estes ENCONTROS trouxeram este ano à nossa apreciação essa questão através do ambicioso tema **A Ciência na Universidade**. Esta Faculdade, tanto quanto outras, intitula-se de **Ciências Sociais e Humanas**. Então aqui estamos confrontando a **Universidade** com a **Ciência** e eu proponho que falemos de **avaliação como processo científico** e gostaria de dar mais um exemplo, dentro de um contexto histórico, para sustentar uma reflexão: **Isaac Newton** só foi contratado para Cambridge por 1667. Várias vicissitudes estiveram contra e a favor dele, mas não terá sido a avaliação dos seus iniciais trabalhos científicos que lhe valeram um emprego para toda a vida.

Na verdade, esse emprego apresentava-se difícil, mesmo usando algumas influências, porque as *influências* de outros candidatos seriam mais fortes. Na verdade, o que lhe pode ter valido foi uma maior abertura de vagas, já que um *senior fellow* “fora recentemente afastado por motivos de *aberração mental*” e dois outros “foram obrigados a se aposentar por causa de ferimentos recebidos ao caírem da escada por estarem completamente bêbados” e um quarto fellow, “o poeta Abraham Cowley, morrera depois de pegar uma febre [...] também por causa de bebedeira”<sup>11</sup>.

Os exames de admissão e contrato de professores consistiam em três dias de arguição oral na capela do colégio, num ritual que conhecemos de outras Universidades e que começava às 8 da manhã, com o toque da sineta<sup>12</sup>. Essa admissão vinha trazer grandes vantagens a Newton: “um emprego para toda a vida” e a possibilidade de continuar a estudar. Resolvidos os seus problemas de subsistência, “pela última vez em toda a sua vida, deixou o cabelo crescer”, como escreveu o biógrafo que vimos seguindo. Mas não só. Criou a sua própria imagem, afastando-se das práticas de puritanismo e, naturalmente, continuou obcecado com a observação da natureza, como escreve, como quando considera que *a mudança dos corpos em luz, e da luz em corpos, é muito agradável para o curso da Natureza, que parece maravilhar-se com as transmutações*.

E se Newton não tivesse passado por aquelas provas?

Então, este exemplo da História da Ciência e da Universidade terá aqui cabimento para acrescentarmos alguma reflexão à nossa questão: avaliação como processo científico. Vou continuar a socorrer-me da minha bibliografia de referência. Desta vez trata-se de uma obra publicada pelas Edições Afron-

---

<sup>11</sup> Michael White, *Isaac Newton – o último feiticeiro. Uma biografia*, Record, S. Paulo, 2000, p. 98.

<sup>12</sup> A Universidade de Coimbra mantinha rituais semelhantes.



tamento, do Porto, numa tradução de dois autores-professores da Universidade Católica de Lovaina, (Jean Rémy e Liliane Voyé) ambos doutores em Sociologia e que escreveram sobre *A CIDADE – rumo a uma nova definição*?

A Cidade não é definida numa perspectiva apenas arquitectónica, urbanística ou paisagista, mas essencialmente como a POLIS. A POLIS – o lugar onde se vive, que se escolhe para viver, onde se discute, se planeia e se constata os benefícios ou os erros, fazendo a avaliação sociológica de objectivos políticos, económicos e sociais. Se aceitarmos a troca de uma palavra que nos introduz aparentemente numa outra vivência, isto é, se trocarmos urbanização por Universidade<sup>13</sup> (como poderíamos trocar por empresa x), parece que a análise sociológica está certa e a avaliação científica de um processo se pode adequar a outro processo, porque em ambos se trata de pessoas que constituem micro-cosmos. Assim, poderíamos ler “para aqueles que integram a mobilidade enquanto técnica e enquanto valor na sua vida quotidiana, a universidade introduziu uma nova lógica no sistema social”.

E se isto é razoável, se não posso ser acusada de anacronismo ou de extrapolação ou de desvirtuar o sentido das coisas por as retirar do contexto, se podemos fazer aquela leitura, poderemos acrescentar que “*os conceitos de realidade e objectividade convivem com os conceitos de intersubjectividade e subjectividade descritiva. Desaparece a verdade absoluta e tudo passa a ser aceite como sendo descrições de fenómenos, a partir de uma certa referência de linguagem, provocando a morte do autoritarismo científico*”<sup>14</sup>. Autoritarismo científico que se tornaria perigoso como todos os autoritarismos. Por outro lado, esse afastamento de um autoritarismo científico colocamos, talvez, no melhor caminho para o trabalho científico da problematização na procura da teoria que possa cobrir variados raios de acção das Ciências Sociais. A isso chamamos processo – o processo científico que precisa urgentemente de re-humanizar as estruturas organizacionais. E haverá alguma coisa mais humana do que o sentido de avaliação e de evolução? “levando a fazer do trabalho um meio e não um fim e mesmo o único meio para, através do dinheiro que proporciona, assegurar a liberdade para o resto da vida”<sup>15</sup>?

Regressemos decididamente à primeira questão: Avaliação como processo científico. Joguemos pelo absurdo: se um Professor no início do ano lectivo tiver como objectivo passar todos os alunos com 10 – e pelo fim do ano tiver chumbado 1/3, tiver passado outro terço com 20 valores e os restantes com 15 – poderemos dizer que ele cumpriu os seus objectivos?

---

<sup>13</sup> Jean Rémy e Liliane Voyé, *A Cidade: rumo a uma nova definição?*, Edições Afrontamento, Porto, 1997, p. 85.

<sup>14</sup> Milton de Oliveira, *Enêrgia Emocional*, p. 2

<sup>15</sup> Jean Rémy e Liliane Voyé, *A Cidade... ob.cit.*, p. 85



Dissemos que estávamos no domínio do absurdo – mas será que no fim de um qualquer ano os professores, por norma, fazem as suas percentagens sobre o êxito (relativo) dos alunos? E para lá dos professores, qual é o departamento que faz essas contas<sup>16</sup>, além de alguns dados sugeridos pelo Instituto Nacional de Estatística, quando indica que em determinados cursos o tempo normal de 4, 5 ou 6 anos para uma licenciatura é prolongado por mais alguns anos num arrastamento que às vezes não tem a ver com insucesso, mas apenas com “ritmo de trabalho” e outras condicionantes, como pode ser o caso dos “estudantes trabalhadores” que é frequente no tradicional Curso de Direito e também em outros Cursos?

Há já largos anos fiz uma pesquisa, apoiada nas edições da Instituto Nacional de Estatística, sobre essa questão. As conclusões foram as seguintes: O Curso universitário que, em média, levava mais anos a concluir, era exactamente **Direito**, e o que levava menos, dentro dos anos pré-estabelecidos, era o de **Medicina**. Tratadando-se de dois cursos tradicionais, com prometedoras saídas profissionais, onde existem os profissionais talvez de maior êxito social e financeiro, com duas Ordens<sup>17</sup> poderosas a defenderem os seus interesses, como poderemos entender esses resultados se não rejeitarmos à partida que eles possam corresponder a sucessos ou insucessos escolares? Então, talvez não seja muito difícil relacionar esses resultados com objectivos e simultaneamente com critérios de avaliação. Vejamos: o curso de Direito é frequentado por muitos estudantes-trabalhadores, que vão fazendo o curso ao longo de muito tempo, abandonando algumas disciplinas todos os anos, prolongando exames e frequências, numa organização de vida pessoal, no “primado do projecto individual” mas pouco consentânea com metodologias interdisciplinares, ou, sequer, numa relação aluno-professor, com quem o estudante por vezes não chega a falar ou sequer chega a ver. Se um professor de Direito tiver um aluno com algumas características especiais, deficiências ou outras individualidades, pode acontecer que ele nunca se aperceba dessas situações, para bem ou para mal do estudante que foi fazendo as suas “frequências” escritas, dentro de uma determinada exigência que às vezes é confundida com **objectivos**. E todos temos a noção da avaliação em termos quantitativos neste curso.

---

<sup>16</sup> Quando estava a terminar este texto, para o enviar ao Presidente do Conselho Científico, como organizador destes Encontros, foi distribuído um “inquérito” que responde à minha questão. De todas as formas, devo acrescentar nesta nota de roda-pé que faço essas contas pelo menos desde 1979, isto é, desde que aqui comecei a trabalhar. E disso sabem os Catedráticos do Departamento de Estudos Portugueses, onde presto serviço.

<sup>17</sup> Quando Direito quer dizer advocacia. Direito pode também ser magistratura, o que mantém o raciocínio de qualidade, mas não detem uma Ordem, ainda que recentemente tenha sido criado um Sindicato nessa área.



Por outro lado, no curso de Medicina as coisas devem passar-se de forma diferente, com turmas de menos alunos e uma participação muito mais activa da parte dos estudantes e certamente também dos professores. Poderemos talvez ainda encontrar motivações de ordem política para a *pressa* de completar em tempo útil o curso de medicina: é que nunca há médicos suficientes, nem no tempo em que os finalistas eram enviados para a guerra do ultramar, nem no nosso tempo, quando é necessário colmatar faltas e necessidades em novos hospitais. Então, algumas facilidades devem ser dadas aos estudantes, não numa perspectiva de lhes facilitar ou baixar os índices de conhecimento, mas, ao contrário, exigindo-lhes que correspondam às exigências e aos **objectivos** médias do curso.

Não estou a comparar cursos, nem metodologias, nem objectivos – estou só a relembrar o que todos sabemos e muitas vezes não nos satisfaz. Os dois cursos invocados servem como balizas de cursos universitários nesta questão da avaliação quantitativa, mas servem igualmente como hipótese de reflexão para outros cursos ou mesmo para uma hipótese de análise entre disciplinas da mesma licenciatura – que poderá conduzir mais depressa a uma comparação entre professores e metodologias de que a avaliação será apenas uma consequência. Mas será isso importante? Nos objectivos do professor e enquanto professor, penso que não, que isso não é importante na consciência do dever cumprido e dos objectivos definidos. Mas pode ser importante se considerarmos uma “política universitária”, como poderá ser “muito importante” para o aluno, no singular ou no colectivo – quando podemos imaginar que todos os anos a Universidade estabelecesse um prémio ou uma referência específica para o(s) melhor(es) aluno(s) do ano ou do curso. A avaliação de um aluno é *verdadeiramente* a média das notas das diversas disciplinas?

Regressando à nossa questão inicial: as aulas práticas, a indispensável participação do aluno, a par das suas relações e contactos entre colegas e com os professores, a frequência da biblioteca e a vivência e conhecimento do ambiente universitário, tornam indiscutivelmente aconselhável a presença do estudante na Universidade, num certo conceito de tempo inteiro, sem que isso negue a hipótese do estatuto de estudante trabalhador. E é aqui que a questão da ciência e da avaliação se juntam. Todos sabemos que as “notas” em Medicina são muito mais altas que em Direito, para mantermos o exemplo inicial. Porquê? Será que as pessoas de Direito “sabem menos”, nessa enorme relatividade, ou será que o professor de medicina faz uma ideia mais exacta daquilo que o estudante efectivamente sabe – até na presuntiva ideia que o futuro médico deve saber tudo... o que pode não acontecer em Direito? Estaremos simplesmente perante dois tipos de avaliação, possivelmente consentâneos com as especificidades dos cursos, que aqui só foram chamados



como uma referência para a nossa reflexão – e que agora nos poderá permitir fazer a nossa pergunta: e em Ciências Sociais e Humanas qual desses modelos adaptar (quando adaptar não quer dizer copiar)?

Que condições deveremos oferecer a professores e a estudantes para que ambos os grupos permaneçam mais tempo na Universidade? Ou não é esse o nosso propósito? Daqui poderão decorrer todas as outras questões.

Para terminar – deixemos todas esses problemas e formulemos apenas mais uma pergunta: Será que se pode AVALIAR sem definir previamente os objectivos? Trata-se de encontrar um diploma, uma saída profissional, um estágio, um conhecimento, um saber, uma metodologia, um estatuto social e um grupo de amigos de referência, trata-se, enfim, de uma aproximação à Ciência? Então a Ciência e a Universidade. E a política universitária. E a política científica. Como prosseguir um caminho sem, constantemente, fazer a sua permanente avaliação? E que resultados nos pode dar uma qualquer AVALIAÇÃO se não tivermos definido antes os objectivos? Estamos a fazer Universidade “de massas”? Ou estamos a fazer Universidade para obter os melhores resultados? – não estou a falar em termos ideológicos (ou talvez também esteja), mas estou essencialmente preocupada com a competitividade que a globalização e a Europa e todas as outras regiões do mundo, nas suas diversas complexidades, nos estão a impor. Os nossos alunos estão a ser preparados para esse futuro que já começou? Deveríamos fazer também uma reflexão sobre as facilidades que os estudantes vão tendo para conhecerem outras Universidades, como é, por exemplo, o Projecto ERASMUS. Quando os estudantes se candidatam a esse Projecto, quais são os seus objectivos? e, no regresso ao País de origem, que avaliação é feita, por eles próprios ou institucionalmente?

Se o emprego deixou de ser fácil e estável, as saídas profissionais têm que ser tidas em consideração pela Universidade? Mesmo que a Universidade não esteja vocacionada para mediadora de empregos (e poderá estar) os estudantes devem ter participação na organização (e na economia) do curso e gestão dos créditos. Se a Universidade está interessada no mercado de trabalho que justifique alguns dos cursos oferecidos, igualmente se deve preocupar em fomentar uma gestão participativa – que vai muito além dos poderes dos Conselhos em que os estudantes têm assento. E se isto tudo é razoável, a primeira questão, como defendo desde o dia em que foram aprovados, os Estatutos da Universidade devem ser revistos e alterados para que uma lufada de ar fresco entre e permita que a ciência “se cumpra” como diria o poeta. E paralelamente que a Universidade tenha coragem de ir cumprindo a lei da autonomia com sentido de responsabilidade. E por fim, que faça uma rigorosa gestão financeira, mas também uma adequada gestão de recursos humanos. Não queria voltar a ouvir a anedota de antes do 25 de Abril, dita e repetida por funcionários públicos: “pagam-me para ser funcio-



nário, não me pagam para trabalhar”! ou como Eric Hobsbawm<sup>18</sup>, um dos maiores historiadores do nosso tempo, escreveu: “A História pode mover-se com a velocidade de um míssil, mas algumas continuidades permanecem”<sup>19</sup>.

Ou, regressando a Newton, ele encontrou um salário para toda a vida, mas continuou a trabalhar. No tempo dos computadores e das estradas da informática não deveremos ter **nem ilusão, nem solução, mas devemos estar preocupados com a evolução.**

Eric Hobsbawm ao reflectir sobre o fim da década de 1960, previne-nos de que entre grupos diversos “parecíamos usar o mesmo vocabulário, mas não parecíamos falar a mesma língua”<sup>20</sup> ou, como síntese, deixa-nos a seguinte questão:

“O teste de um historiador, ou historiadora, é saber se é capaz de responder a perguntas, especialmente do tipo “E se ....?” sobre temas de significação passional para si e para o mundo, como se fossem jornalistas descrevendo coisas há muito acontecidas – porém também não como estranhos, mas como pessoas profundamente envolvidas. Não são perguntas sobre a história *real*, que não trata daquilo que gostaríamos, mas sobre o que aconteceu e talvez pudesse ter acontecido de outra forma, mas não foi assim. São perguntas sobre o presente e não sobre o passado, que é justamente o motivo pelo qual são importantes para quem vive no início de um novo século, velho ou jovem”<sup>21</sup>.

Ou, como não me canso de perguntar: quanto custa não tomar medidas em tempo útil?

Ou, ainda, de uma forma poética:

“.... pois essa é a lei. Isso é o que se poderia chamar, se a fórmula não o irritasse, de teorema de Malraux: a acção ou a arte, é preciso decidir; os homens de acção, os verdadeiros, são sempre artistas que renunciaram; de onde vêm a graça, a ascendência extrema dos primeiros heróis de Malraux e do próprio Malraux? são sempre, observem, artistas que tinham sua arte em alta conta, mas que, conscientemente, sacrificaram-na...”<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> Eric Hobsbawm, *Tempos Interessantes – uma vida no século XX*, Caompanhia das Letras, São Paulo, 2002. A bibliografia de Eric Hobsbawm é muito vasta. A obra referida foi editada em 1994 em Inglaterra e está traduzida em todas nas línguas europeias de maior dimensão.

<sup>19</sup> *Idem*, p. 334.

<sup>20</sup> *Idem*, p. 277

<sup>21</sup> *Idem*, p. 454.

<sup>22</sup> Bernard-Henry Lévy, *O Século de Sartre*, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2001, p. 528. Vide nota 28, p. 540.